Niveau(x) d'enseignement: 8 Numéro EDUQ : 8270246
Centre d'intérêt: 71

Cook, Donna Logsdon.

Evaluation des aptitudes linguistiques d'étude des étudiants s'inscrivant au programme de B. Ed. (professionnel) à temps partiel : rapport final / par Donna Logsdon Cook ; soumis au Service général de la formation du personnel de l'enseignement, Direction générale de l'enseignement supérieur, Ministère de l'éducation. -- Montréal : Université McGill, Faculté des sciences de l'éducation, 1982.
48 f. ; 28 cm.

Texte en français et appendices en anglais. "Ce projet a été réalisé grâce à une subvention accordée dans le cadre du "Plan de perfectionnement des maîtres de l'enseignement professionnel (PPMEP)" - F. [ii]. Bibliographie: f. 40-41.

Cote Dewey: 370.71'09714/C771e Cote LC: LB/1719/.C38

Descripteur(s): *Formation des enseignants *Enseignement professionnel *Langage *Habileté d'apprentissage *Test de langage *Travail intellectuel *Etude *Méthode d'apprentissage *Education des adultes *Universitaire (Niveau)

Identificateur(s) de sujet: *Habileté de langage

Rapport d'une recherche ayant pour objet: 1. de déterminer les habiletés d'apprentissage du langage nécessaires à la réussite d'études universitaires chez les étudiants à temps partiel de l'enseignement professionnel, au niveau du baccalauréat en éducation; 2. de fournir une formation en ce domaine à l'intérieur du programme régulier; 3. de faire des recommandations pour améliorer la situation chez les étudiants actuels et futurs. Les étudiants inscrits à ces cours sont souvent des adultes qui n'ont pas fait d'études universitaires et dont les habiletés de langage sont plutôt faibles.

La démarche a consisté à faire une revue de la littérature, à identifier avec les professeurs les habiletés d'apprentissage du langage nécessaires, à faire identifier par les étudiants leurs habiletés au moyen d'un pré-test et d'un post-test. Le pré-test utilisé a été le "Wrenn study-habits inventory". Des tests de lecture et d'écriture ont aussi été administrés.

Parmi les recommandations formulées, on peut noter celles-ci: 1. l'établissement d'une politique de la part des professeurs concernant les habiletés de langage nécessaires pour suivre tout le programme qu'ils donnent; 2. une auto-vérification des habiletés d'apprentissage du langage des étudiants dès leur inscription au programme; 3. le développement de matériel didactique; 4. une visite des bibliothèques par les étudiants dès le début des cours; 5. l'intégration, par tous les moyens, des habiletés d'apprentissage du langage au contenu des cours professionnels.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 063
Notice(s) connexe(s): 8270423
Financement: Bénéficiaire - Université McGill
Organisme(s) source(s) - MEQ-DGES
Programme(s) de subvention - PPMEP
Auteur de l'analyse: ar

E D U Q 8270246

Evaluation des aptitudes linguistiques/d'étude des étudiants s'inscrivant au programme de B.Ed. (professionnel) à temps partiel

Rapport final
par

Donna Logsdon Cook, Ed.D.

Université McGill
1982

E D U Q 8270246

Evaluation des aptitudes linguistiques/d'étude des étudiants d'inscrivant au programme de B.Ed. (professionnel) à temps partiel

Rapport final

par

Donna Logsdon Cook, Ed.D.

Soumis au

Service général de la formation du personnel de l'enseignement
Direction générale de l'enseignement supérieur
Ministère de l'Education
Gouvernement du Québec

Faculté des scienc[illegible]tion
Université [illegible]
Montréal, Québec, Canada

Janvier 1982

Ce projet a été réalisé grâce à une subvention accordée dans le cadre du "Plan de perfectionnement des maîtres de l'enseignement professionnel" (PPMEP) autorisé par le

Service général de la formation du personnel de
l'enseignement
Direction générale de l'enseignement supérieur
Ministère de l'Education
Gouvernement du Québec

Table des matières

	Page
Résumé	1
Introduction	4
Objectifs	4
Définition opérationnelle	4
Les étudiants	5
Description du cours	5
Mise au point du projet	7
Survol de la littérature	7
Entrevues avec les professeurs de l'enseignement professionnel	9
Format de l'enseignement des aptitudes linguistiques/d'étude	11
Analyse des données	14
Test d'inventaire des habitudes d'étude (Wrenn)	14
Auto-évaluation des étudiants (aptitudes d'étude)	28
Exercice chronométré	30
Echantillon de rédaction	35
Recommandations	38
Références	40
Appendices	42

RÉSUMÉ

Le principal objectif de cette étude consistait à déterminer et à prévoir les aptitudes linguistiques/d'étude qui sont nécessaires aux étudiants admis au programme de B.Ed. (professionnel) à temps partiel et qui permettent à ceux-ci de réussir dans la première phase de leurs études universitaires. Les données recueillies ont servi à formuler des recommandations visant à développer les compétences linguistiques/d'étude pour les futurs candidats.

Comme les étudiants qui s'inscrivent au programme à temps partiel en question sont souvent des personnes d'âge mur qui n'ont pratiquement pas fait d'études supérieures depuis longtemps, les aptitudes linguistiques/d'étude dont ils font preuve ont souvent été jugées inférieures aux normes universitaires par leurs professeurs. Les professeurs universitaires de l'enseignement professionnel sont d'accord avec l'auteur pour affirmer que l'identification des aptitudes en question et la possibilité offerte aux étudiants d'acquérir ou de perfectionner ces aptitudes et habitudes pendant la phase initiale du programme pourraient permettre aux étudiants de terminer leur programme avec plus de succès et d'en retirer une plus grande compréhension que dans le passé. Par ailleurs, nous avons tenu pour acquis que les étudiants qui devenaient plus conscients de la valeur des aptitudes linguistiques/d'étude pourraient, à leur tour, enseigner

à leurs élèves des aptitudes qu'eux-mêmes avaient trouvé utiles. Bien qu'aucun transfert direct de cette formation n'ait été prévu dans notre enquête, les professeurs du cours intégré initial ont souligné que ces aptitudes à l'étude et compétences linguistiques étaient importantes et utiles à tous les niveaux de formation ainsi que dans l'industrie et le commerce.

Pour commencer, des professeurs expérimentés chargés de donner le cours ont procédé à une étude de la littérature et distingué les aptitudes linguistiques/d'étude jugées nécessaires à la réussite, lors de la phase initiale du programme. Ensuite pendant la phase initiale en question, soit un cours intégré intensif d'été, nous avons demandé aux étudiants de définir leurs habitudes en matière d'étude dans le cadre de certains prétests et d'un post-test. Comme les étudiants inscrits à la phase initiale du programme de B.Ed. (professionnel) à temps partiel ont des exigences en matière de temps et d'énergie qui leur interdisent de suivre des cours séparés pour améliorer leurs aptitudes linguistiques/d'étude et comme le meilleur moyen d'acquérir ces aptitudes consiste à les appliquer à des situations et à un contenu judicieux, les premières tentatives de recyclage ou de rattrapage ont été faites dans le cadre du cours intégré. Par exemple, nous avons appliqué et étudié diverses stratégies de lecture compte tenu des devoirs de lecture relevant du cours. Nous avons étudié et mis en pratique des méthodes de révision et de lecture avant les examens semestriels. Nous avons appliqué des stratégies de développement du vocabulaire à la rédaction de textes obligatoires. Les points forts

et les points faibles en matière d'aptitudes linguistiques/d'étude ont été notés par le chercheur et portés à la connaissance des étudiants afin que ceux-ci s'en servent pour s'améliorer. Alors que les paramètres de cette étude limitaient la durée de contact avec les étudiants à la durée réduite des séances de cours rentrant dans le cadre d'un cours intensif d'une structure serrée, à certaines séances de pratique à l'heure du déjeuner, et à certaines séances de rattrapage organisées à la demande de l'étudiant, les étudiants devaient pratiquer des aptitudes et des habitudes de manière suivie et pendant un grand laps de temps.

Les données recueillies grâce à cette recherche soulignent la nécessité d'offrir aux étudiants à temps partiel la possibilité d'acquérir des compétences linguistiques/d'étude avant leur inscription au programme ou tout au début du programme de B.Ed (professionnel). Les données qui pourront servir de base à un programme d'aide comprennent les scores de vitesse de lecture/compréhension/efficacité, les habitudes d'étudier qui causent des difficultés aux étudiants des première et deuxième années, les erreurs révélées dans les échantillons de rédaction et les aptitudes essentielles déterminées par les professeurs.

INTRODUCTION

OBJECTIFS

Etant donné que, selon leurs professeurs, les étudiants inscrits à la phase initiale du programme de B.Ed. (professionnel) à temps partiel ont souvent des lacunes sur le plan des aptitudes linguistiques/d'étude et étant donné que la nature du cours initial ne donne pas à ces étudiants le temps de recevoir, en dehors de leur programme, un enseignement supplémentaire des compétences à l'étude, notre projet a été conçu pour atteindre les objectifs suivants:

- évaluer les aptitudes linguistiques/d'étude que possèdent les étudiants représentatifs admis à la phase initiale du programme
- déterminer les aptitudes linguistiques/d'étude jugées nécessaires pour réussir au programme,
- dispenser l'enseignement de ces aptitudes dans le cadre du cours,
- faire des recommandations visant à développer et à rehausser le niveau des aptitudes en question chez les étudiants actuels et futurs inscrits au programme.

DÉFINITION OPÉRATIONNELLE

Aux fins de cette étude, on entend par "aptitudes linguistiques/d'étude" les aptitudes linguistiques nécessaires à une bonne compréhension grâce à la lecture, la rédaction, l'expression et l'écoute verbales, en combinaison avec les aptitudes généralement utilisées pour l'acquisition des connaissances au niveau universitaire. Ces dernières aptitudes sont: écoute et prise de notes, lecture et prise de notes, lecture en vue de retenir, concentration, exposé à grands traits, développement du vocabulaire, stratégies de rédaction, respect des normes des travaux écrits, techniques d'études et méthodes pour réussir aux tests.

LES ÉTUDIANTS

Les étudiants inscrits au programme de B.Ed. (professionnel) à temps partiel sont souvent des personnes d'âge mûr qui possèdent une longue expérience dans leur domaine professionnel; par contre, elles n'ont pratiquement pas fait d'études supérieures depuis longtemps. Par ailleurs, certains étudiants font preuve d'un niveau de compétence linguistique plutôt réduit, étant donné que, dans certains cas, l'anglais est leur deuxième ou troisième langue. Chez quelques-uns d'entre eux, cette lacune se manifeste dans la communication orale alors que chez d'autres ce sont les compétences et habitudes de lecture et de rédaction qui laissent à désirer. Comme ces étudiants sont éminemment motivés pour réussir dans le cadre du programme et comme ils s'inscrivent au programme avec des appréhensions quant à leurs compétences linguistiques/d'étude, ils sont extrêmement réceptifs pour acquérir de nouvelles compétences ou pour améliorer ou raffiner celles qu'ils ont déjà acquises.

DESCRIPTION DU COURS

Le Basic Integrated Course (436-266C) (Cours de base intégré), offert à l'été 1979, comprenait des modules sur des méthodes générales (avec micro-enseignement), curriculum, psycho-pédagogie, évaluation et gestion. Les étudiants, dont la plupart entreprenaient pour la première fois un cours de niveau universitaire, travaillaient à un rythme intensif, séjournaient en classe de 8h30 à 15h30 (avec une pause-déjeuner d'une heure) chaque jour de semaine, six semaines je suite. Comme les notes de tous les modules étaient combinées pour former la note finale, les étudiants recevaient une note pour le cours qui comportait huit crédits (voir annexe A). Le format intensif du cours de base imposait de telles

exigences en matière de temps et d'énergie que les étudiants étaient dans l'impossibilité de suivre d'autres cours visant à améliorer leurs aptitudes linguistiques/d'étude.

MISE AU POINT DU PROJET

SURVOL DE LA LITTÉRATURE

En compagnie de professeurs de l'enseignement professionnel, nous avons procédé à une recherche ERIC à l'aide de descripteurs tels que compétences linguistiques, compétences à l'étude, habitudes d'étude et compétences à la lecture. Cette recherche n'a pas révélé de références à des études ou publications traitant directement de l'enseignement des compétences linguistiques/d'étude à des enseignants avant leur entrée en fonction ou en cours d'emploi. Un rapport, qui n'avait qu'un lien indirect avec ce sujet, décrivait un atelier visant à développer les connaissances et compétences dont les professeurs d'enseignement professionnel avaient besoin pour préparer des propositions écrites bien rédigées en vue d'obtenir des subventions fédérales aux Etats-Unis. Comme ces enseignants manifestaient des lacunes en rédaction, un atelier sur la rédaction des projets a été organisé pour informer les participants sur les sources de financement, la façon de solliciter des fonds et d'exprimer leurs idées par écrit.

Certains auteurs ont souligné la nécessité d'une plus grande compétence linguistique tant de la part des professeurs de l'enseignement professionnel au niveau secondaire que de la part des étudiants (5, 10, 11, 18). C'est ainsi que plusieurs articles parus dans Business Education Forum invitaient les professeurs d'enseignement commercial d'exiger la clarté dans les communications, d'employer et d'enseigner des techniques simples pour écrire en anglais et d'améliorer la rédaction chez leurs élèves grâce à de meilleurs travaux de composition (1, 11, 14). Un travail

intéressant est celui de Peter Incardone (1978) qui affirme que les professeurs d'enseignement professionnel des écoles secondaires n'avaient pas de tâche plus importante que celle d'enseigner à leurs élèves des compétences pour lire les ouvrages consacrés à leurs matières. L'auteur expose les techniques courantes de déchiffrage (ex: apprentissage du vocabulaire technique) et les techniques de consultation des manuels, mais il ne précise pas comment ni quand les professeurs se sont préparés eux-mêmes à enseigner la lecture dans les matières qu'ils enseignent (10).

Le domaine consacré à l'enseignement de techniques scolaires dans l'enseignement supérieur possède une littérature plus abondante. Einstein (1967), par exemple, dans une étude sur les raisons qui poussent les étudiants à "décrocher" du collège* cite l'insuffisance des connaissances scolaires pour réussir dans les cours du niveau collégial, l'ignorance de la façon de répartir son temps et l'ignorance de la façon d'étudier convenablement. Dans le même ordre d'idées, Robinson (1962) trouve que les étudiants universitaires, appelés à exposer leurs problèmes, mentionnent plus souvent que tout autre type de problème les difficultés qu'ils rencontrent dans leurs études. Son analyse objective du comportement des étudiants montre que les étudiants de collèges, à tous les niveaux de compétence, manquent de méthodes efficaces pour étudier. Robinson cite aussi plusieurs études qui trouvent que les étudiants de l'enseignement supérieur sont étonnamment inflexibles quant à leur méthode de lecture de types différents de textes comportant des instructions différentes. Il signale qu'une enquête nationale effectuée aux E.-U.

---

* On entend par là les quatre ans de collège aux Etats-Unis, soit les études au niveau universitaire

par les spécialistes de la lecture au niveau collégial* a révélé que la majorité des nouveaux étudiants de première année qui s'y trouvaient avaient besoin d'un enseignement formel de la lecture. Robinson conclut que les étudiants n'apprennent pas automatiquement des méthodes pour étudier; ils ont besoin d'être guidés pour ce faire (16).

C. Gilbert Wrenn, auteur du "Wrenn Study-Habits Inventory", affirme que "le collège ou l'université doivent assumer la responsabilité d'aider judicieusement les étudiants à corriger leurs habitudes de travail dès qu'ils ont déterminé des habitudes qui laissent à désirer". Wrenn croit fermement que "presque n'importe quelle habitude pourrait être changée par la persistance dans l'effort. Pour toute habitude qui peut mener à l'échec dans les études, il existe une habitude qui peut aider à mener à de plus grands succès dans ces études. Le fait de posséder une mauvaise habitude n'est pour ainsi dire pas aussi déplorable que le fait de conserver cette habitude" (19).

Les auteurs conviennent généralement que l'échec dans les études est la cause principale du décrochage involontaire dans l'enseignement supérieur. Le remède à ce mal croissant consiste à instaurer des programmes d'apprentissage de méthodes scolaires qui visent à aider les étudiants à exploiter tout leur potentiel.

ENTREVUES AVEC LES PROFESSEURS DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

Après le survol de la littérature, le chercheur a eu des consultations avec cinq professeurs chargés de dispenser le cours de base au cours de l'été 1979. Quatre d'entre eux possédaient une longue expérience

---

* On entend par là les quatre ans de collège aux Etats-Unis, soit les études au niveau universitaire

dans l'enseignement intensif de cours, le cinquième une longue expérience de l'enseignement professionnel mais pas de contact avec des étudiants du programme de B.Ed. (professionnel) à temps partiel. Il ressort des entrevues tenues en mai 1979 que les aptitudes suivantes étaient jugées essentielles par les professeurs à la réussite de leur module du cours ainsi qu'à celle du cours en général:

- lire et comprendre des textes donnés en devoir,
- prendre des notes valables à partir de ces textes,
- prendre des notes valables à partir des cours donnés en classe,
- suivre les instructions pour faire les devoirs,
- rédiger des définitions claires,
- enrichir le vocabulaire de son propre métier et de l'enseignement professionnel,
- résumer les grandes lignes des textes,
- faire des devoirs portant sur la solution de problèmes,
- rédiger une critique de livre,
- compiler une bibliographie,
- respecter les normes de rédaction (présentation correcte de la page de titre, etc.), et
- réussir aux tests objectifs.

Après son contact avec les étudiants inscrits au cours, un professeur a distingué une autre aptitude qui lui paraissait essentielle, à savoir celle de lire des textes en vue de se préparer à participer à la discussion en classe. Comme, à l'époque, de longs devoirs écrits n'étaient pas exigés dans le cadre du cours, les aptitudes à la rédaction n'ont pas fait l'objet d'une attention particulière. Les aptitudes

verbales étaient jugées de la plus haute importance dans la partie micro-enseignement et ces aptitudes ont été étudiées par ce professeur dans le contexte de la rétroaction faisant suite au micro-enseignement.

FORMAT DE L'ENSEIGNEMENT DES APTITUDES LINGUISTIQUES/D'ÉTUDE

Comme le caractère intensif du cours de base imposait aux étudiants des exigences de temps et d'énergie au point de leur interdire de suivre d'autres cours pour améliorer leurs aptitudes à ce chapitre et comme la meilleure façon d'acquérir ces aptitudes consiste à les appliquer à un contenu et à des situations valables, l'identification et l'enseignement des aptitudes linguistiques/d'étude ont été planifiés dans le cadre du cours de base. En vue d'établir les formats possibles pour l'enseignement de ces aptitudes au sein du programme intensif du cours intégré de base, le chercheur principal a estimé que les formats suivants convenaient à ce genre d'enseignement; nous les avons donc proposés aux professeurs qui donnaient le cours:

- rencontre des étudiants soit le 3ème, soit le 4ème jour du cours pendant toute la journée,
- rencontre des étudiants et le 3ème et le 4ème jours du cours pendant toute la journée,
- rencontre de 20 minutes chaque matin pendant les six semaines et éventuellement 20 minutes d'exercices trois fois par semaine, et
- rencontre d'une heure par semaine en plus de l'un ou de l'autre des formats ci-dessus.

Par ailleurs, le chercheur principal devait être libre deux après-midi par semaine pour donner des consultations aux étudiants (ou aux professeurs), leur fournir des tests individuels, leur enseigner des méthodes de rattrapage et les adresser à d'autres services universitaires.

Les discussions avec les professeurs en exercice ont permis de mettre au point un horaire acceptable pour l'enseignement des aptitudes linguistiques/d'étude. Même si les professeurs jugeaient que cet enseignement était souhaitable ou essentiel, tous étaient réticents à renoncer à la période de cours parce qu'ils avaient trop de matière à traiter en très peu de temps. Enfin, nous avons prévu plusieurs séances consécutives pour la deuxième semaine, le reste des contacts devant être établis d'un commun accord entre chaque professeur et le chercheur ou entre les étudiants (individuellement ou en groupe) et le chercheur. Nous avons aussi fixé les heures des prétests et post-tests.

L'annexe B présente, pour chacune des dix séances programmées, la date, la durée de la discussion, le thème et les matériels utilisés. On peut se procurer auprès du chercheur tous les matériels (pour l'instant en anglais seulement) pour en faire la lecture ou s'en servir.

Les prétests ont été administrés avant la séance. Les données tirées de ces tests, ajoutées aux commentaires recueillis lors d'une conversation à bâtons rompus avec les étudiants après plusieurs jours de cours ont confirmé l'identification faite par les professeurs de certaines compétences en lecture qui faisaient gravement défaut. Les trois premières séances ont été consacrées à l'amélioration de l'efficacité de la lecture (vitesse et compréhension). Après ces séances, les sujets abordés étaient ceux indiqués par chaque professeur (par exemple, la 4ème séance sur la stratégie pour l'étude des tests et la 9ème séance sur la lecture pour la participation à la discussion en classe - voir annexe G) ou par les étudiants (9ème séance sur la prise de notes et d'autres séances pour aider à la préparation de devoirs particuliers).

Le chercheur a également fourni aux professeurs des suggestions et des matériels traitar d'aptitudes linguistiques/d'étude particulières dans leurs matières. Un professeur, par exemple, s'est servi du résumé d'une conférence pour aider les étudiants à bien écouter et prendre des notes et améliorer l'emploi d'un exposé général (voir annexe D). Un autre professeur a rédigé un modèle de page de titre à l'intention des étudiants, lorsqu'il a constaté que ceux-ci ne connaissaient guère cette présentation (voir annexe E).

En outre, les étudiants ont été encouragés à demander au chercheur des conseils individuels sur les aptitudes linguistiques/d'étude pendant les pauses, à l'heure du déjeuner ou après le cours. Au début, plusieurs étudiants ont eu recours à ce service, mais ils étaient pressés par le temps à mesure que le cours avançait et seuls deux étudiants y ont eu recours de façon plus ou moins régulière.

ANALYSE DES DONNÉES

TEST D'INVENTAIRE DES HABITUDES D'ÉTUDE (WRENN)

Les succès scolaires sont conditionnés par plusieurs facteurs tels que l'aptitude scolaire générale, la formation antérieure dans la matière, la motivation ou la pulsion instinctive et les habitudes et attitudes sur le plan des études. Etant donné l'importance que revêt non seulement la capacité mais aussi la façon dont la capacité est utilisée pour atteindre les succès scolaires, ce sont souvent les habitudes de travail qui déterminent l'efficacité des autres facteurs dans les études. Nous avons choisi le test d'inventaire de Wrenn sur les habitudes d'étude comme prétest car il porte sur les compétences, habitudes et attitudes au chapitre des études que présentent souvent les étudiants d'âge mûr lors de leur premier contact avec la vie universitaire.

Ce test d'inventaire est une liste de contrôle pondérée des habitudes et attitudes spécifiques pour l'étude que possèdent, dans des proportions différentes, les groupes d'étudiants ayant plus ou moins de scolarité. On a trouvé que ces groupes différaient quant à leurs attitudes et habitudes même s'ils étaient comparables en fonction de certains autres facteurs tels que leurs scores de compétence dans les tests d'intelligence, le sexe, la charge d'enseignement, la durée de leurs études collégiales et les modèles des études suivies. La liste de 28 habitudes peut être remplie en 20 minutes, soit en classe, soit en dehors de la classe (voir annexe F).

Le test d'inventaire est conçu pour être administré aux groupes d'étudiants qui entrent à l'université, en vue de déterminer les faiblesses particulières en matière d'étude qui sont les plus évidentes

parmi chaque groupe dans son ensemble, et afin que l'on puisse donner au groupe ou à certains étudiants des travaux ou un enseignement de rattrapage. Comme l'utilité de l'inventaire réside dans l'importance clinique d'une habitude d'étude donnée chez un étudiant donné, l'emploi du total des scores est susceptible d'être d'une importance relative réduite; toutefois si le score total est inférieur à plus 15, on devrait examiner de très près le score total moyen des étudiants débutants et les scores individuels par item. Un score négatif signifie qu'un plus grand nombre d'étudiants ayant moins de scolarité que ceux qui avaient plus de scolarité ont coché l'item en question. Le score est particulièrement significatif si la réponse se trouvait dans la colonne 1 (Rarement ou Jamais) ou dans la colonne 3 (Souvent ou Toujours). En outre, l'importance du score donne "plutôt" un indice sur l'importance de l'habitude. Les habitudes qui reçoivent des scores négatifs sont ceux qui sont liés à l'incapacité de l'étudiant d'atteindre les meilleurs succès scolaires dont il est capable.

Wrenn: Total des scores

Une application du test d'inventaire Wrenn est de distinguer les étudiants dont le total des scores tombe en dessous de + 15, soit le score total moyen des nouveaux étudiants universitaires soumis au test qui a servi à établir l'inventaire. Six nouveaux étudiants sur onze ont obtenu un score inférieur à cette note de césure, leurs scores étant répartis entre + 5 et - 47 (voir tableau 1). Un de ces six étudiants ayant des scores inférieurs à + 15, et 4 des cinq étudiants (le cinquième étant absent) avaient amélioré leurs scores lors du post-test alors que le score d'un étudiant avait baissé. Il est intéressant de noter que le score inférieur de cet étudiant (de - 16 à - 27) n'était pas dû

à une augmentation des scores négatifs mais à une diminution du score positif. Autrement dit, cet étudiant n'avait pas accordé à ses points forts des notes aussi élevées que celles qu'il leur avait accordées lorsqu'il s'était inscrit au programme, alors qu'il avait accordé à ses points faibles des notes similaires au début et à la fin du programme. Cela peut indiquer une perception modifiée de sa propre compétence en regard des exigences de l'université.

Parmi les six étudiants dont le score de prétest était inférieur à plus 15, un étudiant avait amélioré suffisamment son score de post-test pour dépasser le critère de 15 alors que les scores des cinq autres étaient passés de 6 à 55 points. Pour le prétest, le score moyen pour le groupe était de 23,8, soit pas de beaucoup supérieur au score minimal recommandé pour commencer des études universitaires, ce qui confirme les observations antérieures des professeurs que les étudiants inscrits à ce programme entraient à l'université avec des aptitudes scolaires minimales. L'amélioration du score moyen lors du post-test (38,3) peut être attribuée à l'expérience des normes universitaires et au programme même ainsi qu'aux séances d'étude sur les aptitudes.

Inventaire Wrenn (Habitudes d'étude)

Total des scores

Identité de l'étudiant	Prétest			Posttest		
	Score positif	Score négatif	Score total	Score positif	Score négatif	Score total
1 - 01	75	-76	-01*	-	-	-
1 - 02	106	-60	46	112	-40	72
1 - 03	122	-12	110	138	-14	124
1 - 04	70	-72	-02*	75	-62	13*
1 - 05	127	-20	107	127	-11	116
1 - 06	66	-61	05*	103	-42	61
1 - 07	37	-84	-47*	30	-71	-41*
1 - 08	61	-80	-19*	63	-73	-10*
1 - 09	70	-54	16	-	-	-
1 - 10	53	-69	-16*	39	-68	-29*
1 - 11	104	-41	63	-	-	-
Moyenne du groupe	81	-57	23.8	85.9	-48	38.3

* Scores inférieurs à + 15

Tableau 1

Wrenn: Total des scores (Etudiants de deuxième année)

Le test d'inventaire Wrenn administré aux étudiants de deuxième année aux fins de comparaison des deux groupes a montré que 8 étudiants sur 17 avaient des scores inférieurs à plus 15, servant de point de critère (voir tableau 2). Cela représente 47 % de la classe en regard de 55 % de la classe de première année qui n'ont pas atteint ce point de critère. En outre, la moyenne de groupe des étudiants de deuxième année pour le score total soit 23,1, correspondait de près à la moyenne de groupe de 23,8 pour les étudiants de première année lors du prétest d'admission. Même les scores positifs totaux (79,2 - deuxième année; 81 - première année) et les scores négatifs totaux (-56,1 - deuxième année; -57 - première année) ont indiqué que les deux groupes d'étudiants étaient extrêmement similaires quant à leurs habitudes d'étude (voir tableaux 1 et 2).

Inventaire Wrenn (Habitudes d'étude)

Scores totaux†

Identité de l'étudiant	Score positif	Score négatif	Score total
2 - 01	68	-82	-14*
2 - 02	49	-72	-23*
2 - 03	96	-42	54
2 - 04	112	-32	80
2 - 05	132	-18	114
2 - 06	88	-48	40
2 - 07	-	-	-
2 - 08	93	-45	48
2 - 09	39	-74	-35*
2 - 10	60	-73	-13*
2 - 11	91	-47	44
2 - 12	105	-33	72
2 - 13	71	-71	0*
2 - 14	54	-63	-09*
2 - 15	57	-61	-04*
2 - 16	80	-59	21
2 - 17	79	-63	16
2 - 18	72	-70	02*
Moyenne du groupe (N = 17)	79.2	-56.1	23.1

† Etudiants de deuxième année

* Scores inférieurs à plus 15

Tableau 2

Wrenn: Scores négatifs

Le nombre d'aptitudes comportant des scores négatifs et des scores négatifs importants* ont été pointées pour chaque étudiant (voir tableau 3). Nous avons trouvé que les étudiants dont le total des scores était inférieur à plus 15 avaient de 1 à 8 aptitudes notées d'un score négatif sur le prétest. Il s'est produit une nette augmentation du nombre d'aptitudes notées de scores négatifs dans le cas de tous les étudiants sauf un dont le nombre d'aptitudes était resté le même. Le groupe a bénéficié d'une diminution globale du nombre d'aptitudes notées d'un score négatif, étant donné que la moyenne est tombée de 3,9 au prétest à 1,75 au post-test, bien que le nombre d'aptitudes notées de scores négatifs (non importants) soit resté presque le même.

---

* Les scores négatifs importants sont attribués aux réponses figurant à la colonne 1 (Rarement ou Jamais) ou à la colonne 3 (Souvent ou Toujours) et sont plus indicatifs de l'importance de l'habitude.

Inventaire Wrenn (Habitudes d'étude)

Scores négatifs

	Prétest			Posttest		
Identité de l'étudiant	Score négatif total	Nombre d'aptitudes notées de scores négatifs	Nombre d'aptitudes notées de scores négatifs importants	Score négatif total	Nombre d'aptitudes notées de scores négatifs	Nombre d'aptitudes notées de scores négatifs importants
1 - 01	-76	15	4	-	-	-
1 - 02	-60	10	4	-40	9	2
1 - 03	-12	5	1	-14	5	0
1 - 04	-72	14	4	-62	12	1
1 - 05	-20	4	1	-11	4	0
1 - 06	-61	11	1	-42	8	0
1 - 07	-84	14	8	-71	16	1
1 - 08	-80	15	8	-73	14	6
1 - 09	-54	10	6	-	-	-
1 - 10	-69	14	4	-68	15	4
1 - 11	-41	10	2	-	-	-
Moyenne du groupe	-57	11	3.9	-48	10	1.75

Tableau 3

Wrenn: Scores négatifs (Etudiants de deuxième année)

Le test d'inventaire administré aux étudiants de deuxième année en vue de comparer les deux groupes a montré que la moyenne de groupe pour le nombre d'aptitudes notées d'un score négatif s'élevait à 11,7 en regard du score moyen de 11 lors du prétest des étudiants nouvellement inscrits et de 10 lors du post-test des mêmes étudiants (voir tableaux 3 et 4). Le score moyen de groupe des étudiants pour le nombre d'aptitudes notées d'un score négatif important était de 3,7 en regard des scores de 3,9 au commencement et de 1,75 à la fin du cours d'été pour les étudiants de première année.

Inventaire Wrenn (Habitudes d'étude)

Scores négatifs†

Identité de l'étudiant	Nombre d'aptitudes notées de scores négatifs	Nombre d'aptitudes notées de scores négatifs importants
2 - 01	15	4
2 - 02	15	3
2 - 03	9	2
2 - 04	7	5
2 - 05	5	1
2 - 06	11	5
2 - 07	-	-
2 - 08	11	4
2 - 09	14	9
2 - 10	16	4
2 - 11	11	1
2 - 12	6	1
2 - 13	14	5
2 - 14	13	3
2 - 15	13	2
2 - 16	12	4
2 - 17	13	3
2 - 18	14	6
Moyenne du groupe	11.7	3.7

† Etudiants de deuxième année

Tableau 4

Une analyse d'items a identifié les habitudes qui soulèvent le plus de difficulté pour la classe dans son ensemble (voir tableau 5). Lors du prétest, un plus grand nombre d'étudiants (10 sur 11) ont indiqué l'item 1 (ne pas comprendre suffisamment après une première lecture du texte) comme celui qui leur causait plus de difficulté que tout autre item. Les autres items indiqués le plus fréquemment par les étudiants étaient les suivants:

- reconnaître les aspects importants pendant la lecture (7 étudiants)
- prononcer les mots en silence pendant la lecture (6)
- difficulté à se concentrer pendant la lecture (8)
- se perdre en rêveries en étudiant (7)
- mettre du temps à se consacrer à l'étude (9)
- difficulté à finir le travail sous pression (8)
- "hater" des examens (8)

Lors du post-test, l'item 1 (ne pas suffisamment comprendre après une première lecture) et l'item 9 (perdre son temps à attendre l'"inspiration") ont été choisis le plus fréquemment par les étudiants (7 dans chaque cas). Tous les items choisis fréquemment lors du prétest ont été choisis par un moins grand nombre d'étudiants lors du post-test.

Parmi les items qui ont obtenu des scores négatifs importants lors du prétest, l'item 1 (ne pas suffisamment comprendre après une première lecture), l'item 4 (prononcer des mots en silence pendant la lecture) et l'item 18 (rat les examens) ont été choisis respectivement par 5, 6 et 5 étudiants. Lors du post-test, aucun item n'a reçu un score négatif important de plus de deux étudiants. Lors du post-test dix-huit des 28 items n'ont reçu de score négat important d'aucun étudiant alors que lors du prétest seuls 8 des 28 items se trouvaient dans ce cas.

Inventaire de Wrenn (Habitudes d'étude)

Analyse d'items

Item	Prétest (N = 11)		Posttest (N = 8)	
	Nombre de scores négatifs	Nombre de scores négatifs importants	Nombre de scores négatifs	Nombre de scores négatifs importants
1	10	5	7	2
2	7	-	4	-
3	1	1	-	-
4	6	6	1	-
5	5	-	2	-
6	8	4	4	1
7	7	4	5	1
8	9	3	6	-
9	5	1	7	1
10	5	1	5	2
11	2	2	1	1
12	-	-	-	-
13	8	2	4	2
14	2	-	2	-
15	2	-	1	-
16	1	1	1	-
17	4	1	3	-
18	8	5	6	2
19	2	2	-	-
20	5	1	4	1
21	5	1	6	-
22	-	-	-	-
23	1	1	-	-
24	1	-	1	-
25	3	3	1	1
26.	5	2	5	-
27	2	3	3	-
28	2	-	4	-

Tableau 5

Wrenn: Analyse d'items (étudiants de deuxième année)

En deuxième année, les deux items identifiés par la plupart des étudiants (15 sur 17) étaient les difficultés à finir les examens dans les délais accordés et à comprendre les aspects pendant la lecture. Ces items n'étaient pas fréquemment identifiés par les étudiants de première année, probablement en raison du manque d'expérience universitaire de ceux-ci avant le prétest. Les quatre autres items le plus souvent choisis par les étudiants de deuxième année ont également été choisis par les étudiants nouvellement inscrits:

- se perdre en rêveries en étudiant (13 étudiants)
- mettre du temps à se consacrer aux études (14)
- ne pas comprendre suffisamment après une première lecture du texte (11), et
- reconnaître les aspects importants pendant la lecture (11)

Les items qui ont reçu des scores négatifs importants de la plupart des étudiants étaient l'item n° 4 (prononcer en silence les mots pendant la lecture) (7 étudiants), et le n° 20 (difficulté à finir les examens dans les délais accordés) (6 étudiants).

Seuls 8 des 28 items n'ont reçu de scores négatifs importants d'aucun étudiant, ce qui correspond exactement au nombre trouvé lors du prétest des étudiants nouvellement admis (voir tableau 6).

Inventaire Wrenn (Habitudes d'étude)

Analyse d'items[4]

Item	Nombre de scores négatifs	Nombre de scores négatifs importants
1	11	2
2	11	-
3	4	4
4	7	7
5	7	-
6	8	1
7	13	1
8	14	2
9	9	2
10	7	1
11	1	1
12	5	5
13	7	3
14	7	-
15	4	-
16	2	-
17	3	-
18	9	2
19	3	3
20	15	6
21	15	5
22	4	4
23	3	3
24	6	-
25	4	4
26	6	-
27	6	4
28	6	3

(N = 17)

[4] Etudiants de 2ème année

Tableau 6

AUTO-ÉVALUATION DES ÉTUDIANTS (APTITUDES D'ÉTUDE)

Après avoir terminé l'inventaire Wrenn, les étudiants ont été chargés d'évaluer leurs propres aptitudes d'étude selon neuf items jugés par le chercheur essentiels pour leur réussite dans leur programme. Le tableau 7 indique les réponses individuelles et la moyenne du groupe pour chaque item. Les scores moyens les plus faibles (2,0 pour l'item 1 et 1,5 pour l'item 2) n'étaient pas inattendus car presque tous les étudiants avaient peu ou pas suivi de cours d'enseignement supérieur et tous les étudiants sauf un suivaient leur premier cours à McGill. Les items 3, 4 et 9 ont été notés légèrement en dessous de la moyenne par le groupe ($\bar{X}$: 3,3, 3,2, 3,1, 3,1 respectivement). C'était plutôt inattendu de voir que les étudiants qui avaient eu peu ou pas de scolarité formelle accordent des scores si élevés à leurs aptitudes à prendre des notes et à rédiger, étant donné qu'il s'agit souvent là d'aptitudes qui posent le plus de difficulté aux étudiants. Autre fait à souligner: alors qu'aucun étudiant ne s'est accordé un score de 5 (capacité excellente) ou de 1 (capacité médiocre) pour l'item 8 (étude), l'item 9 (passer des examens) a donné lieu à toute une gamme de réponses.

Il faut noter que les étudiants suivaient leur troisième journée de cours au moment où cet inventaire a été pris; il est donc possible qu'ils ne possédaient pas l'expérience voulue pour évaluer leurs aptitudes avec précision. Ces aptitudes n'ont pas fait l'objet d'un post-test.

Auto-évaluation des aptitudes d'étude

Analyse d'items

Item	5	4	3	2	1	Moyenne du groupe
1. Consultation d'une bibliothèque générale	-	1	2	3	4	2
2. Consultation de la bibliothèque de la faculté des sciences de l'éducation	-	-	2	1	7	1,5
3. Amélioration de la vitesse de lecture	1	1	4	3	1	2,8
4. Amélioration de la compréhension de la lecture	-	2	6	1	1	2,9
5. Prise de notes pendant le cours	-	5	3	2	-	3,3
6. Prise de notes à partir de livres	1	2	5	2	-	3,2
7. Rédaction de travaux	-	5	2	2	1	3,1
8. Etude	-	4	3	3	-	3,1
9. Passer des examens	1	2	3	2	2	2,8

Code: 5- Capacité excellente

3- Capacité moyenne

1- Capacité médiocre

N: 10 (manquent 1-07)

Tableau 7

EXERCICE CHRONOMÉTRÉ

Dans le cadre de l'enseignement des aptitudes linguistiques/d'étude, nous avons offert aux étudiants l'occasion de pratiquer la lecture à des fins diverses. Afin d'aider l'étudiant à évaluer sa vitesse de lecture et sa compréhension, nous nous sommes servi de la pratique chronométrée sous forme de lectures et d'exercices chronométrés. Les étudiants ont lu quatre sélections chronométrées de textes neutres de 1 000 et de 1 350 mots; ensuite, ils ont enregistré leurs vitesses, et subi des tests de compréhension dont les résultats ont été enregistrés. Puis, les étudiants ont calculé elurs scores d'efficacité et ils se sont fixé des objectifs pour la prochaine pratique chronométrée. On se sert couramment de ce genre de pratique pour augmenter la vitesse et la compréhension chez les étudiants, mais comme nous n'avions pas suffisamment de temps pour procéder à la pratique suivie nécessaire à l'amélioration, la pratique a servi avant tout à évaluer les aptitudes à la lecture des étudiants.

Les exercices chronométrés comprenant dans la colonne de gauche 25 mots à identifier sur une ligne de 5 mots similaires dans la colonne de droite ont permis aux étudiants d'évaluer la vitesse des mouvements des yeux et la capacité à faire rapidement des distinctions. Cette sorte de pratique chronométrée aussi pourrait servir à améliorer la vitesse de lecture lorsqu'on dispose du temps nécessaire à une pratique suivie. Pour cette étude, les scores des exercices chronométrés servent comme une autre mesure des capacités de lecture des étudiants.

Lectures chronométrées

Le tableau 8 indique les scores de vitesse, de compréhension et d'efficacité (vitesse X compréhension= efficacité) pour quatre lectures chronométrées présentées en l'espace de quatre semaines. Si l'on peut

constater une amélioration générale chez la plupart des étudiants, on ne peut néanmoins faire de généralisation en se basant sur quatre exercices seulement. Les étudiants ont été encouragés à accélérer leur vitesse de lecture (étant donné que la plupart avaient pris l'habitude de lire quoi que ce soit sans se presser pendant les années qu'ils avaient passées sans faire des études formelles) tout en maintenant un niveau de compréhension égal ou supérieur à 60 %. Le tableau 8 montre les tentatives des étudiants pour trouver la vitesse maximale à laquelle ils pouvaient maintenir un niveau de compréhension adéquat. (Les scores inférieurs sur la lecture n°4 peuvent refléter la difficulté accrue du texte.) Les scores moyens individuels pour les quatre lectures chronométrées indiquent que seuls trois étudiants lisent à une vitesse dépassant 200 mots à la minute, ce que la plupart des spécialistes de la lecture considèrent bien en dessous d'une vitesse de lecture souhaitable pour les étudiants qui entrent à l'université. Lorsqu'on considère ensemble la vitesse et l'efficacité dans le score d'efficacité, un seul étudiant a obtenu un score supérieur à 200 et ce score n'est probablement pas représentatif de sa capacité moyenne de lecture étant donné que la vitesse de sa troisième lecture semble être exagérée. Le score moyen étant de 130 pour la classe, nous avons estimé que tous les étudiants avaient besoin d'instruction et de pratique pour améliorer leur efficacité en lecture.

Tableau composite des scores de lectures chronométrées

(Vitesse - Compréhension - Efficacité)

	"Pourquoi vous ne lisez pas aussi bien que vous pouvez" 1000 mots	"Devenez un lecteur plus efficace" 1000 mots	"Communication et propagande" 1350 mots	"Sherlock Holmes" 1350 mots			
Identité de l'étudiant	Lecture synchronisée 1 V C E	Lecture synchronisée 2 V C E	Lecture synchronisée 3 V C E	Lecture synchronisée 4 V C E	Scores moyens individuels V	C	E
1 - 01	154- 80-123	162- 80-130	ABSENT	ABSENT	158	80	127
1 - 02	215- 80-172	273- 70-191	540- 50-270	261- 70-183	311*	68	204
1 - 03	200- 85-170	222- 80-178	312- 90-201	182- 90-164	229	86	178
1 - 04	118- 70- 83	150- 80-120	193- 50- 96	160- 40- 64	155	60	91
1 - 05	215- 50-108	215- 70-171	253-100-253	186- 70-130	217	73	166
1 - 06	183- 50- 92	166- 70-116	169- 60-101	162- 70-113	170	63	106
1 - 07	ABSENT	181- 40- 73	180- 20- 36	153- 70-107	171	43	72
1 - 08	154- 40- 62	183- 70-128	231- 60-138	140- 60- 84	177	58	103
1 - 09	166- 60-124	183- 50- 92	208- 50-104	235- 80-188	198	60	127
1 - 10	183- 90-164	183- 60-109	208- 50-104	153- 70-107	182	68	121*
Scores moyens du groupe	176- 67-122	192- 67-131	255- 59-145	181- 69-127	197	66	130

† Les scores ont été arrondis au chiffre entier le plus proche

* Scores non représentatifs du rythme, de la compréhension et de l'efficacité de la lecture.

Tableau 8

Exercices chronométrés

Des exercices chronométrés ont été administrés en vue d'accélérer la rapidité du mouvement des yeux et les vitesses de lecture sans égard à la compréhension puisque des questions-test n'étaient pas posées. Comme nous le souhaitions et tel que prévu, les scores des vitesses de lecture, tant individuels que par groupe, étaient plutôt supérieurs aux scores des lectures chronométrées; toutefois un score moyen de groupe de 200 pour la vitesse indique la nécessité d'une longue pratique de la vitesse accélérée de lecture (voir tableau 9).

Les scores de compréhension ont été bien supérieurs à ceux des lectures chronométrées, mais on doit attribuer ce fait au niveau moins élevé de compréhension nécessaire, soit de reconnaître simplement des termes similaires alors que les questions de compréhension des lectures chronométrées étaient d'un niveau supérieur.

La durée du contact avec les étudiants ne nous a pas permis d'employer davantage d'exercices chronométrés.

Tableau composite des scores d'exercices chronométrés

(N = 10)

Identité de l'étudiant	25 mots Exercice chronométré 1-1 V C E	25 mots Exercice chronométré 1-3 V C E	Scores moyens individuels V	 C	 E
1 - 01	225- 96-216	ABSENT	225	96	216
1 - 02	225- 92-207	257- 96-247	241	94	227
1 - 03	225-100-225	257-100-257	241	100	241
1 - 04	200- 96-192	180-100-180	190	98	186
1 - 05	225- 96-216	257-100-257	241	98	237
1 - 06	164- 92-150	180-100-180	172	96	165
1 - 07	ABSENT	164-100-164	164	100	164
1 - 08	150- 96-144	164- 96-157	157	96	151
1 - 09	225-100-225	257-100-257	241	100	257
1 - 10	120- 88-105	129- 96-124	125	92	115
Scores moyens du groupe	195- 95-187	205- 99-203	200	97	196

† Les scores ont été arrondis au chiffre le plus proche

Tableau 9

ÉCHANTILLONS DE RÉDACTION

Nous avons analysé un échantillon de rédaction de 16 étudiants de deuxième année à la demande du professeur de ceux-ci. Nous n'avons pas fait la même analyse pour les étudiants de première année. Le tableau 10 présente l'analyse de l'échantillon produit par chaque étudiant en fonction de critères prédéterminés que les étudiants ignoraient. En effet, le professuer n'avait pas annoncé que le devoir qu'il donnait allait être analysé; il semble donc que ce travail soit représentatif des travaux faits généralement en classe dans un délai fixé. Huit travaux (50 %) ont été jugés trop courts pour se prêter à une analyse valable, leur brièveté ayant affecté le développement des paragraphes, le nombre de paragraphes et le nombre de phrases par paragraphe. Deux travaux ont été jugés "Bons" et trois "Probablement OK". Les aspects que la plupart des étudiants devaient améliorer étaient les suivants: développement des paragraphes (3 étaient "Bons" à "OK" alors que 10 avaient besoin d'amélioration) et la structure des phrases (2 travaux notés "Bons", 5 notés "A besoin d'aide" alors que tous les travaux ont été jugés susceptibles de s'améliorer). Les défauts fréquemment relevés dans les analyses de rédaction (chevauchements et (ou) fragments, erreurs de majuscule et (ou) de ponctuation ont été trouvés dans seulement quatre travaux de chaque catégorie (Il y avait 7 erreurs de majuscule et (ou) de ponctuation dans un travail). Dans dix travaux sur seize il y avait des erreurs d'orthographe, même si le vocabulaire n'était pas hautement technique.

La principale recommandation à cet égard a porté sur un enseignement mettant l'accent sur l'organisation générale du texte, un meilleur ordonnancement des paragraphes (soit un plus grand nombre de paragraphes et des paragraphes plus longs) étant donné qu'un bon nombre de travaux comprenaient seulement un ou deux paragraphes de deux à trois phrases.

X - indique le défaut relevé dans cet échantillon

Identité de l'étudiant	Commentaires généraux et (ou) principaux défauts	Développement des paragraphes	Nombre de paragraphes	Nombre de phrases par paragraphe	Structure des phrases	Nombre de chevauchements, fragments	Nbre d'er. maj. ponc.	Nombre de fautes d'orthographe	Nombre de problèmes de verbes
2-01	Orthographe, majuscule, voc. limité	X	4	1-3		3	7	3	
2-02	Trop court, mais prometteur		2	1-2				1	1
2-03	Voc. bien employé court	bon	3	2-3	bon		1	2	
2-04	Bon travail		4	1					
2-05	Faible, mais vocabulaire OK		2	2-7		1	3	1	1
2-06	Trop court	?	2	3	X - phrases très simples				
2-07	Trop court	?	1	5			2	2	
2-08	Bon vocabulaire	OK	3	2	X - mais très bonnes phrases			1	
2-09	Bonne compr.. peu d'erreurs. phrases peu coulantes	X	4	1-2	X - très simples				
2-10	Trop court. développement des paragraphes	X	3	1-3	X	1		1	

TABLEAU 10

Identité de l'étudiant	Commentaires généraux et (ou) principaux défauts	Développement des paragraphes	Nombre de paragraphes	Nombre de phrases par paragraphe	Structure des phrases	Nombre de chevauchements, fragments	Nbre d'er. mai. ponc.	Nombre de fautes d'orthographe	Nombre de problèmes de verbes
2-11	Trop court, développement des par.	X	2	2					
2-12	Bonne compréhension probablement OK	X	4	1-3					
2-13	Trop court	X	2	2	X			2	
2-14	Trop court	X	4	1-2				2	
2-15	Trop court	X	3	2		2		2	
2-16	Bonne compréhension probablement OK	OK	4	2-3	bonne				
TOTAL = 16		OK/ bon 10 auraient besoin d'aide	Gamme - 1 - 4	Gamme - 1 - 7 la plupart 2-3	2- bons 3- ont besoin d'aide, tous profiteraient d'aide	4 travaux	4 travaux	10 travaux	2 travaux

* Indique que les étudiants comprennent le processus de recherche/bibliothèque

Donna Logsdon Cook
Août 1979

TABLEAU 10 (suite et fin)

RECOMMANDATIONS

A la suite de cette étude, nous avons fait les recommandations suivantes pour améliorer la préparation aux aptitudes linguistiques/d'étude des étudiants inscrits au programme de B.Ed. (professionnel) à temps partiel:

- Faire adopter par les professeurs une politique touchant les compétences linguistiques dont les étudiants devraient faire preuve dans leurs travaux pendant toute la durée du programme,

- Faire établir par l'étudiant une auto-évaluation des aptitudes linguistiques/d'étude au moment de l'entrevue ou immédiatement après l'acceptation de l'étudiant au sein du programme (autre possibilité, administrer un "test"),

- Développer des matériaux sur les aptitudes que l'étudiant pourra étudier chez lui et (ou) dans le cadre de plusieurs séances de cours animés par les professeurs et portant sur la pratique des aptitudes d'étude (ces cours devront être suivis avant le début du programme et ne pas être assortis de crédit - organisation possible: six séances de soir de 2 heures; dispense de participer aux séances accordée si le conseiller pédagogique les juge inutiles),

- Elaborer un plan pour adresser le plus tôt possible les étudiants ayant des lacunes déterminées par les professeurs ou par eux-mêmes à des cours de rattrapage appropriés.

- Faire visiter aux étudiants la bibliothèque des sciences de l'éducation et celle des études de premier cycle avant la phase initiale de leur programme ou tout au début de cette phase,

- Ne ménager aucun effort pour encourager l'intégration des aptitudes linguistiques/d'étude au contenu du cours d'enseignement professionnel et à la pratique en classe afin que tant les étudiants que les élèves de ceux-ci se rendent compte de l'intérêt qu'ils ont à améliorer ces aptitudes.

- Offrir aux étudiants la possibilité d'assister aux ateliers de perfectionnement des aptitudes, créés à l'intention des étudiants adultes et offerts en automne à McGill par les Services aux étudiants, et

- Amener les professeurs à contrôler la lisibilité des manuels, compte tenu du fait que la vitesse de lecture et la compréhension des étudiants augmentent généralement en fonction du niveau de lisibilité.

Aux fins de contrôle des résultats de la session d'été, nous avons fait les recommandations suivantes:

- L'un des séminaires d'une demi-journée devrait être consacré à l'enseignement des méthodes de consultation des bibliothèques et l'autre séminaire aux techniques de rédaction d'une dissertation, et

- De courtes séances (une demi-heure) d'apprentissage d'aptitudes devraient être organisées dans le cadre de chaque séminaire pour les deux trimestres de la deuxième phase du programme.

REFERENCES

1. Arnold, Vanessa. "Communication: Join the Counterinsurgency against Word Excesses," Business Education Forum. 33 (February 1979), 24-5, 27-8.

2. Cline, Dwight. "Predicting Effectiveness in T & I Teachers," American Vocational Journal. 52 (November 1977), 60, 62-3.

3. Einstein, Bernice W. Guide to Success in College. New York: Crosset and Dunlop, 1967.

4. Entwistle, Doris R. "Evaluations of Study-Skills Courses: A Review," Journal of Education Research. 53, no. 7 (March 1960), 243-251.

5. Grob, James A. "Reading Rate and Study-Time Demands on Secondary Students," Journal of Reading. (January 1970), 285-8, 316.

6. Hafner, Lawrence E. (Editor). Improving Reading in Middle and Secondary Schools: Selected Readings (Second Edition). New York: Macmillan Publishing Company, 1974.

7. Hall, Katherine. "The Fine Art of Communicating", Forecast for Home Economics. 21 (September 1975), 121, 166-7.

8. Herber, Harold L. (Editor). Perspectives in Reading No. 4: Developing Study Skills in Secondary Schools. Newark, Delaware, International Reading Association, 1969.

9. Herber, Harold L. Teaching Reading in the Content Areas (Second Edition). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1978.

10. Incardone, Peter. "Help! I Can't Read", Vocational Education. 53 (December 1978), 51-2.

11. Johnston, Jean. "Don't Leave Your Language Alone," Business Education Forum. 31 (November 1976), 9-11.

12. Kinder, Robert F. "Learning Reference Study Skills," New Directions in Reading. New York: Bantam Books, 1967.

13. McIvor, Anna Kae. "The Language of Vocational Students," McGill Journal of Education. 15 (Spring 1980), 177-186.

14. Pearce, C. Glenn. "Communication: Help Students Produce More Understandable Writing," Business Education Forum. 32 (January 1973), 27,29.

15. Robinson, H. Alan. Teaching Reading and Study Strategies: the Content Areas (Second Edition). Boston, Mass.: Allyn and Bacon, 1978.

16. Robinson, Francis P. Effective Study (Revised Edition). New York: Harper and Row, 1962.

17. Savage, Hubert William. An Evaluation of the Brown-Holtzman Survey of Study Habits and Attitudes for Use in Ontario. Ontario College of Education, University of Toronto: Department of Educational Research, 1961.

18. Schrag, Adele F. "Where to Begin in Writing Accounting Performance Goals," Business Education Forum. 29 (May 1975), 20-1.

19. Wrenn, C. Gilbert. Study-Habits Inventory. Stanford, California: Stanford University Press, 1968.

APPENDICES

Appendix A. Timetable for Basic Integrated Course.

B. Language/Study Skill Sessions.

C. Sample Reading Assignment.

D. Lecture Outline

E. Sample Title Page

F. Wrenn Study - Habits Inventory.

APPENDIX A

DIVISION OF VOCATIONAL EDUCATION

McGill University

Summer 1979

TIMETABLE FOR THE BASIC INTEGRATED COURSE, 436-266C

	WEEK I	WEEK II	WEEK III	WEEK IV	WEEK V	WEEK VI
8:30		CURRICULUM (Dr. Gradwell)			MANAGEMENT (Prof. Kessel)	
10:15			MORNING BREAK			
10:30		PSYCHOLOGY (Dr. Welch)			EVALUATION (Prof. Reid)	
12:00			LUNCH (& Library Time)			
1:00			METHODS OF TEACHING (Prof. Cooper)			
4:00			LIBRARY (As needed)			
9:00						

NOTE: Curriculum & Psychology are given the 1st three weeks.
Management & Evaluation are given the 2nd three weeks.
Methods of Teaching is given the entire six weeks.

APPENDIX B

LANGUAGE/STUDY SKILL SESSIONS

SESSION	DATE	LENGTH OF SESSION	TOPIC	MATERIALS USED
1	July 9	1½ hours	Reading Efficiency	- Timed Reading: "Why You Do Not Read As Well As You Can" - Individual Reading Record - Reading Rate Tables - "What Is Reading Efficiency?"
2	July 10	1½ hours	Reading Efficiency	- Timed Exercise I-1 (words) - Phrase Reading - skimming - Timed Reading: "Becoming a More Efficient Reader" - "How Do We Understand More of What We Read?" - Kinds of Reading
3	July 11	1½ hours	Reading Efficiency	- Timed Exercise I-3 (words) - "A Note on Skimming" - Timed Reading: "Communication and Propaganda" - "Alarm Clock Reading" - Application of Increased Rate - Nonfiction
4	July 12	½ hour	Test Review Strategies Reading Test Questions	- Text: Psychology and Instruction (Lahey and Johnson) - Vocabulary list from above text
5	July 13	45 min.	Group Conference Session	Students' Coursework
6	July 17	1 hour	Notetaking from Lectures	"5 R's of Notetaking"
7	July 19	1 hour	*Group Conference Session	Students' Coursework
8	July 30	1½ hours	*Group Conference Session	Students' Coursework
9	July 31	1¼ hours	Reading for Retention Reading for Class Discussion	- Teacher Liability (handout - see appendix C) - Reading for Retention: How to Produce an Idea - How to Concentrate
10	Aug. 6	¾ hour	Post tests	- Timed Reading: "Sherlock Holmes" - Wrenn Study-habits Inventory

* Topic originally planned not given due to student conflicts; therefore, an open conference session was held for interested available students.

APPENDIX C

SAMPLE READING ASSIGNMENT

TEACHERS LIABILITY

Websters' dictionary defines environment as: surroundings, especially the conditions and influences under which one lives. It has been said that adaptation to environment is the condition of survival. Custom was the method by which man adapted himself to the environment, and the law became a method of coercion.[1] Today's environment is changing so rapidly that custom must be put aside as school cannot teach "custom". This fact may be causing some of our problems with the youth of our era.

As a teacher one should be aware of one's responsibility to a student or student body. Creative teaching involves adaptation to an educational system which has not been without error. This margin of error plays an important role in the development of a stable and viable system of learning for the youth of today and tomorrow. The growing field of vocational education takes a positive place in the preparation of our youth for tomorrow. In trying to broaden the horizons of his charges, the creative teacher may fear his liability should anything go wrong. The purpose of this paper is to give the teacher information concerning his liability and to eliminate some of his fears.

---

1. P.G. Osborn, A Concise Law Dictionary (5th edition, Toronto, Ontario: The Carswell Company Ltd., 1961.)

QUEBEC LAW

A teacher needs to know the policies and understand the practices that will help him to cope with his professional, legal and moral responsibilities in respect to teacher liability.

In Canada, Quebec, excepted, common law applies. In instances where a matter is under Federal jurisdiction, common law will apply in Quebec. Common law is Old English law, based on precedent or judgments from previous similar cases.

Quebec is governed by a Civil Code based on the Old French Law or Napoleonic Code.

Basically, under common law the accused is innocent until proven guilty, whereas under the Quebec Civil Code the accused is considered guilty until proven innocent. In Quebec, therefore, the accused bears the burden and cost of proving his innocence.

You may then ask: "What is liability and how vulnerable am I as a teacher?" One who commits a wrong, or breaks a contract or trust, is liable, or responsible for it. A wrongful act other than a crime or breach of contract is called a "tort". There exists a common law rule of torts in which provisions are made for bringing civil action for negligence. In such an instance the court must determine the existence of negligence and when sufficient proof is presented damages are assessed against the negligent party for injury caused.

When a case of "tort" liability is presented in court, the following questions must be answered:

1) Did the defendant act negligently or carelessly?

2) Did the defendant act prudently and reasonably and do everything humanly possible to avoid the "tort"?

Although we hear most frequently of "teachers liability" in connection with industrial education and the occurrence of shop accidents, it still is the concern of all teachers. A collection of the laws that apply to teacher liability in Quebec is attached to this paper, along with a glossary of the less common legal terms used.

The laws referred to are found in the Compilations of Statutes on Education Regulations of the Minister of Education Decreed Collective Agreement, and the Civil Code of the Province of Quebec.

Articles No. 245, 1053 and 1054 refer to parental authority and the role of a teacher who takes the position of a judicious parent. These articles refer to "damages" in that every person capable of judging right from wrong is liable for the damage caused to another by his fault; and they refer to vicarious responsibility meaning that not only is one liable for ones own fault, but also for the fault of those under ones supervision. This applies when the person subject to liability

---

G. Harold Silvius, Estelle H. Curry, Teaching Successfully in industrial education (Second edition: Bloomington Ill: McKnight & McKnight Publishing Co. 1957.)

fails to establish that the act causing the damage could not possibly have been prevented. The words "fails to establish" related to the fact that in Quebec the burden of proof lies on the accused, darkens the picture somewhat. However, the picture becomes brighter in reference to the Decreed Collective Agreement, section 5-12.01, in which the liability is placed on the school board, with the exception of serious fault or gross negligence.

Now we ask: "How does a teacher protect himself against these latter two charges?" To determine this we can consider some cases which have been presented previously before the courts of law.

Examples of Court Cases Concerning Teacher Liability

Denis J. Kigin in School Shop, April 1972 states that negligence charges stemming from a lack of supervision and inadequate instruction constitute the majority of tort cases brought against teachers. After citing examples of three shop accidents his conclustion is that the issue which decides a teachers responsibility boils down to the STANDARD OF CARE given to pupils by teachers surpervising and guiding them. The prime criteria in establishing negligence seems to be the ability to foresee a problem and proximate (injury producing) cause.

In one case a student sustained eye injury from a pencil which was thrown while the teacher was out of the classroom. The case was judged in favour of the teacher, however, dissenters stated "Children have a known proclivity to act impulsively without thought of the possibilities of danger. It is precisely this lack of mature judgment which makes supervision so vital.

In another case a girl was injured while playing line soccer. This case is cited by Patrick Bird in "Jopher", January 1970. The teacher was found liable for improper instruction as follows:

1. Improper instruction in ball handling
2. Not anticipating possible injury
3. Because the game was not in the syllabus for female students

Three common legal defences in cases of tort liability are

1. Act of God: The circumstances surrounding the injury were beyond the control of the school district.
2. Assumption of risk: Participation by a student in an activity under proper supervision and guidance resulting in an injury which would generally not lead to court action.
3. Contributory negligence: The act or failure to act, by the student as a direct or indirect cause of injury.

These have been examples of liability in regard to physical school activities. We will now consider a few other areas of teacher liability. A case where monetary damages were awarded to the student due to disclosure of confidential information about a student by a school official is stated in Vol. 89 1972 of Nations schools. The education digest of 1972 contains an article by Fredrick Oelrich titled "Must Counselors Tell All". If a counselor makes information of a defamatory nature available he is subject to the laws of libel and slander. In our own educational system as recently as a year ago there has been controversy concerning the confidentiality of a student's personal record.

"Can professional teachers be sued for malpractice?" This was a question asked by Richard K. Sparks and Hermine Strauss in the American School Journal of December 1972. Their opinion is that cases where emotional damage is involved are going to become more frequent in the future. Professionals, such as doctors, have associations and have set up measurable standards for their own protection and that of the individual. Should not teachers be deemed professionals and be permitted the rights to set up a standard of skill, knowledge and ability, established by a majority of competent individuals in the same field?

Granted this may result in malpractice suits, however, our children would then have the right to a level of competence comparable to that which the general public expects of its professionals? Teachers would then also be made accountable!

The U.S. Bill of Rights was amended in 1967 to include minors. This eliminated the role of judicious parent for the teacher and resulted in an escalated number of liability cases in the U.S. In Quebec teachers are still protected under the Civil Code as judicious parents, however one cannot control the opinion of a judge as to what constitutes a judicious parent. One judge could believe that judicious parents should employ negative reinforcement and disciplinary action be taken by means of corporal punishment, whereas the other may expect the parent to follow the advice of Dr. Spock and the permissive society. Which would you then employ? Where is the standard upon which you could depend to base a decision? Personal opinion cannot become basis for decision in a court of law! Laws, standards and systems cannot be changed overnight and as we await these changes, however slowly they may come about, there are certain precautions we can take to protect ourselves against a liability suit.

HOW CAN A TEACHER BEST PROTECT HIMSELF AGAINST A LIABILITY SUIT?

Some suggestions by various authorities are as follows:

1) Stay in the classroom. Be present during the entire class period.

2) Instigate a comprehensive and workable safety program.

3) Develop written accident prevention and safety policies.

4) Have set procedures in case of an emergency.

How Can a Teacher Best Protect Himself Against a Liability Suit? (cont'd)

5) Correct all known hazards and defective conditions.

6) Equip and maintain all machines with awards that meet or exceed industrial standards.

7) Insist on proper eye and face protection.

8) Report all accidents, no matter how minor, immediately.

9) Secure parents' signed permission for use of machines, tools, etc. and for when out of school visits that are part of the course of instruction are being made.

10) Maintain control of your students at all times.

Never take the "it will never happen to me" attitude. Make sure that you are covered by sufficient liability insurance. This can be obtained through personal insurance, through a professional association or school board.

The teacher's role today is to help the student adapt to the rate of an ever-changing environment. He can no longer teach "custom". These changes are not always familiar, neither to the student nor the teacher, but the teacher bears the burden and must protect himself from these hazards.

.....

APPENDIX D

LECTURE OUTLINE

CHARACTERISTICS OF GOOD EVALUATION

A. Validity

1. It measures what it says it measures.
   eg.

2. It tests the objectives - items are relevant.

B. Reliability

1. Results are consistent

   a.
   b.
   c.

C. Objectivity

1. There is agreement on "right" answers.

2. Results are not affected by:

   a.
   b.
   c.
   d.

3. There are no errors in marking.

D. Balance

1.

2.

E. Fairness

1. No trick items.

2. Check reading level and other preskills.

3.

F. Practical

1. Fits time available to:

   a. construct
   b. administer
   c. score

2. Not too expensive.

APPENDIX E

SAMPLE TITLE PAGE

THE GOOSE BAY CATERING EQUIPMENT COMPANY

A Technical Report

Presented To

Direction Générale de l'Enseignement Supérieur

Service du Perfectionnement

and

McGill University - Faculty of Education

Vocation Education Division

September 20, 1978

In Partial Fulfillment of

Course 436-387L

Submitted by

Jean X. Perience

	Rarely or Never	Some-times	Often or Always	Score
A. *Reading and Note-taking Techniques*				
1. I have to re-read material several times—the words don't have much meaning the first time I go over them				
2. I have trouble picking out the important points in material read or studied; tend to take down material which turns out to be unimportant				
3. I go back and recite to myself the material studied—rechecking any points I find doubtful				
4. I pronounce the words to myself as I read				
5. I miss important points in the lecture while copying down notes on something which has gone before				
B. *Habits of Concentration*				
6. I find it hard to keep my mind on what I am studying—don't know what I have been reading about when I get through				
7. I have a tendency to "day-dream" when trying to study				
8. It takes me some time to get settled and "warmed up" to the task of study				
9. I have to wait for "the mood to strike me," or for "an inspiration" before starting a task; I am likely to waste time				
C. *Distribution of Time and Social Relationships in Study*				
10. My study periods are often too short for me to get "warmed up" and concentrated				
11. My time is unwisely distributed; I spend too much time on some things and not enough on others				
12. My periods of study are interrupted by outside interference such as telephone calls, visitors, and distracting noises				
13. I find it hard to force myself to finish work by a certain time, under pressure; work is unfinished, inferior, or not in on time				
14. I study with others rather than by myself				

	Rarely or Never	Some-times	Often or Always	Score
15. My enjoyment of loafing, "bull-sessions," or "chewing the fat," interferes with my study				
16. I spend too much time reading fiction, going to shows, etc., for the good of my school work				
17. Too much social life interferes with my school success—dances, dates, and trips				
D. *General Habits and Attitudes of Work*				
18. I get "fussed" and nervous on exams—blow up and can't do myself justice or tell what I know				
19. I plan out in my mind the answer to a subjective or essay-type examination question before starting to write the answer				
20. I finish my examination papers and turn them in before time is called on the examination				
21. I try to get each point as I go over it, rather than to go on at the time and then go back later to clear up doubtful points				
22. I try to carry over and relate material learned in one course to that learned in others				
23. I try to summarize, classify, and systematize the facts learned associating them with previously learned material and facts				
24. I am conscious that I have been out of school too long, or took basic subjects too long ago				
25. I try to do some "over-learning," working beyond the point of immediate memory or recall				
26. I find myself too tired, sleepy, and listless to study efficiently				
27. I have to study where I can smoke—must "go out and have a smoke" when working at the library, etc.				
28. Dislike of certain courses and professors interferes with my school success				